

Jürgen Oelkers

*Bildung heute und morgen:
Chancengleichheit, Integration und Schule^{*)}*

Bildung ist in Deutschland, anders als in den meisten anderen Ländern der Europäischen Union, föderativ organisiert.

- Die Bundesländer unterhalten je eigene Bildungssysteme,
- die sich strukturell, von der Gesetzeslage her und in der Organisation
- zum Teil bis zur Unkenntlichkeit unterscheiden.

Die meisten Bundesländer führen Grundschulen mit vier Jahren, in Berlin waren es seit 1952 aber immer sechs Jahre und das neue Bundesland Brandenburg hat die westliche vierjährige Grundschule nicht übernommen und sich so einen sechsjährigen Rest „Einheitsschule“ bewahrt, ohne dass man das nach der Wende so nennen durfte. Allerdings können besonders begabte Schüler seit dem Schuljahr 2007/2008 in Brandenburg bereits nach der vierten Klasse in das Gymnasium wechseln.

Noch disparater sind das Sonderschul- und das Berufsschulwesen, und es ist wenig bekannt, dass die Privatschulen je nach Bundesland ganz unterschiedlich subventioniert werden und schon aus dem Grunde keine „Reichenschulen“ sein können. Der Vorschulbereich ist weitgehend den Kommunen überlassen, die Gymnasien sind mal Eliteschulen und mal eine neue Art von Volksschule, ohne dass sich das auf die Berechtigung auswirken würde. Hauptschulen sind in dem einen Bundesland bereits abgeschaffte Auslaufmodelle und in dem anderen je nach Region immer noch Garanten für Lehrstellen. Und die Bildungsideologie orientiert an einer Bandbreite von Meinungen, die von Begabungstheorien, neuerdings auch vererbter Intelligenz, bis hin zu egalitären Postulaten der unbedingten Chancengleichheit reichen.

Ist das ein Nachteil? Es gibt nur ein Land in Europa, das noch föderativer organisiert ist, nämlich die Schweiz. Allerdings würden Schweizer diese Analogie bestreiten, weil für sie Bundesländer Zentralstaaten sind, auch und gerade in Schulangelegenheiten. Der Grund für diese Einschätzung ergibt sich einerseits aus der Grösse der deutschen Bundesländer und andererseits aus der traditionell starken Stellung der Schweizer Gemeinden, die im Blick auf die konkreten Fragen der Schulorganisation weit mehr zu sagen haben, als Kantone und Bund zusammen genommen. Die Gemeinden sind aufgrund ihrer Einnahmen wesentlich an der Finanzierung der Schulen beteiligt, und vor allem das sichert ihren Einfluss, wie sich an den Kompetenzen darstellen lässt, über die deutsche Gemeinden nicht verfügen, allerdings in früheren historischen Epochen sehr wohl verfügt haben. Nur die Stadtstaaten haben sich dieses Privileg erhalten.

^{*)} Vortrag auf der Fünften Hanse-Tagung am 21. Oktober 2010 in Hamburg.

- Die Schweizer Kommunen stellen die Lehrkräfte ein und beteiligen sich an ihrer Bezahlung,
- die Kommunen führen die Schulaufsicht und sorgen für den Unterhalt der Gebäude,
- und die Kommunen haben dafür eigene und je nach Finanzkraft ganz unterschiedliche Budgets zur Verfügung.

Der deutsche Bildungsföderalismus ist in eine grundsätzliche Kritik geraten, die oft mit einem Ruf nach einer bundesstaatlichen Lösung verbunden wird, vor der nur gewarnt werden kann. Nutzniesser einer solchen Lösung wäre allein die bereits heute exorbitante Bildungsbürokratie, die sich mit jedem Zentralisierungsschritt weiter ausbreiten würde, ohne irgendetwas besser zu machen.

Die Qualität der Bildung entsteht im Klassenzimmer oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, an der „Front“, dort nämlich, wo die Ziele der Bildung auf diejenigen treffen, die sie verwirklichen sollen. Und das geschieht an der Linie, an der Lehrer und Schüler jeden Tag stehen, und oft stellt diese Linie tatsächlich eine Front dar. Ich erwähne das, weil die heutigen Postulate der Bildungspolitik, die auch meinen Titel schmücken, nämlich „Chancengleichheit“ und „Integration“, sich auf die Tatsache einlassen müssen, dass die Front in jedem Klassenzimmer anders verläuft.

Ziele wie Chancengleichheit und Integration lassen sich nicht so verwirklichen, dass sie einfach „umgesetzt“ werden, wie das im Behördenjargon heisst. Das Medium der „Umsetzung“ ist mehr oder weniger freie Kommunikation in den Schulen, die alle Zielvorgaben auf örtliche Verhältnisse hin anpassen muss (Oelkers/Reusser 2008) und sie dann schnell einmal aus dem Auge verlieren kann.

- Ohne eine persönliche und immer neue Abstimmung des Unterrichts auf die gegebene Lernsituation wäre eine gute Schule unmöglich.
- Aber diese Bedingung für den Erfolg hat auch eine andere Seite, wie sich an der Entwicklung der Leistungen oder am Lernstand der Schüler zeigen lässt.

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Untersuchungen wie die PISA-Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buf 2010) und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen

Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

- Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen,
- ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken,
- das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht.
- Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in Kleinklassen eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Kluft zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich Erfolg hat, ist nicht untersucht worden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand.

- Unterschiede können ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet.
- Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat.

Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder nach drei Jahren schlechtere Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule kein Schicksal, sondern hängt ab von der Nutzung des Angebots, das auf der anderen Seite mit jedem neuen Jahrgang die Anforderungen steigert.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit, die gerade abgeschlossen ist, zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben. Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch die Akzeptanz der Schulkultur einschliesslich des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache von der ersten Klasse an. Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit. Anders steht es mit Wissensvorteilen.

- Wer schon bei Beginn der Schulzeit über ein grosses Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre.
- Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen.
- Wer hier gut war, bleibt gut - und umgekehrt.

Es gibt deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der bildungspolitische Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so einfach als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die der Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie hälftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird.

- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.
- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also nach der dritten Klasse.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge ist der steigenden Anforderungen.

Für die letzten Schuljahre ist eine weitere Öffnung der Leistungsschere zu erwarten. Für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fehlen dann lohnende Aufgaben und Lernanlässe, die mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie:

- Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich dann auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch ist (14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich).
- Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in eine Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.
- Insgesamt stimmt die Leistungsbeurteilung der Lehrpersonen aber erstaunlich gut mit den Testergebnissen überein.

Das ist aus Sicht der Schule ein sehr erfreuliches Ergebnis. Die Urteile der Lehrpersonen am Ende der 6. Klasse sind weit zuverlässiger, als dies in der öffentlichen Diskussion zum Thema Notengebung oft angenommen wird. Das Ergebnis bestätigt die Professionalität in einem Kernbereich, nämlich eine zutreffende Leistungsbeurteilung, die auch vor den Eltern Bestand hat.

Alle drei Studien verweisen aber auch darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die

Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird.

- Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.
- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Vor allem deswegen stellt sich das Thema der Integration. Die politische Formel lautet auch in der Bildung „Fördern und Fordern“.

Eine Zuweisung in Sonderschulklassen oder andere Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen und damit oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren. „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und fordern“ wird oft nur als moralischer Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich schwierig ist der Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die müssen in Unterricht übersetzt werden, wenn sie nicht lediglich auf dem Papier stehen sollen. Erst im Klassenzimmer konkretisieren sich die Leistungsforderungen, die nicht global gesteuert werden können. Man kann auch nicht zur einen Hälfte „fördern“ und zur anderen „fordern“. Die Formel ist ein politischer Kompromiss und soll nur anzeigen, dass beide Standpunkte, der „konservative“ des Forderns und der „fortschrittliche“ des Förderns verträglich sind.

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen:

- Kann schulischer Unterricht, der wachsende Heterogenität voraussetzt, im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand, die mit dem Schuleintritt gegeben sind, wirksam beeinflussen und nach oben hin ausgleichen?
- Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird.

Das setzt eine Steuerung voraus, die über das Klassenzimmer und die einzelne Lehrkraft hinausgeht.

- Sie verlangt eine neue Generation von Lehrplänen, die mit den zum Einsatz kommenden Lehrmitteln verbunden sind,
- weiter Leistungstests und Rückmeldesysteme bis ins Klassenzimmer, schliesslich starke Schulleitungen
- und wirksame Formen der Weiterbildung.

Die politische Schlüsselfrage wird sein, ob es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, Ziele zu erreichen und je nach ihren Leistungen verwertbare Abschlüsse zu machen (Coleman 1975; Jünger 2008).

Dafür ist keine Zentralsteuerung erforderlich, wie in Deutschland oft angenommen wird. Die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen haben *ein* zentrales Ergebnis gezeitigt:

- Die Steuerung im Bildungssystem gelingt umso besser,
- je mehr und je besser die lokalen Akteure daran beteiligt sind.
- Und „Steuerung“ meint nicht einfach die Beachtung der Erlasslage,
- sondern bezieht sich auf eine komplexe Entwicklung vor Ort.

Die direkte Steuerung durch Gesetze und Erlasse war lange Jahrzehnte eine tief sitzende Illusion, die man unter dem Stichwort „Regelungswut“ gelegentlich noch immer antrifft, aus der sich aber nie die historische Wirklichkeit entwickelte, die angestrebt wurde. Der Grund ist einfach:

- Die Realisierung hängt ab von den Akteuren vor Ort, die über eine Deutungshoheit eigener Art verfügen und die sich nicht kommandieren lassen, was immer den Behörden dazu einfallen mag.
- Insofern stellt sich die Frage, was die Reform aus dem System macht, auch umgekehrt:
- Was macht das System mit der Reform?

Auf der Linie dieser Überlegungen kann von einer *Kommunalisierung* der Bildung gesprochen werden, ohne dass die deutschen Kommunen damit in einen unlösbaren Konflikt zu den Landesregierungen geraten müssen. Man sollte auch hier einfach von gemeinsamen Zielen ausgehen. Die Sicherung und Entwicklung der Bildungsstandorte ist von überragendem Interesse sowohl für die Kommunen als auch für die Länder, die gerade Bildung - anders als Infrastruktur wie Autobahnen oder Wasserstrassen - nicht direkt steuern können.

- Im Hinblick auf die Schulen können Zielkonflikte auftreten, aber es gibt keinen Grund anzunehmen, dass diese Konflikte nicht lösbar seien.

- Ziele wie Chancengleichheit und Integration müssen den gesamten Bildungsraum bestimmen, wenn sie mehr sein sollen als das Mantra der Bildungspolitik.
- Das wäre der Zustand der Bewegungslosigkeit: Alle sind dafür und keiner weiss, wie es gehen kann.

Literatur

Coleman, J.S.: What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.

Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.

Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen., Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.

Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.

Moser, U./Keller, F./ Tresch. S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Moser, U./Angelone, D./Keller, F./Hollenweger, J./Buff, A.: Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich 2010.

Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.

Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p.Verlag 2006.